

外国語教育における 遠隔授業の有効性についての考察 ——SLA 理論と中国語授業での実践に基づいて——

陶 盈

1 はじめに

教育の情報化が推し進められている中、遠隔授業は遠隔交流や異文化体験の一つの手段として普及しつつある。また、世界規模の感染症の広がりにより、より多くの大学は一時的ではあるが、従来の対面授業の代替措置として遠隔授業を始めた。しかし、「ICT を活用した遠隔教育は、多様性のある学習環境や専門性の高い授業の実現など、質の高い学習の実現に資する」とされている一方(平成 30 年度文部科学白書第 11 章)、その課題や問題点も少なからず指摘され、対面授業と比べ、比較的消極的に取り上げられているケースが多い¹⁾。

果たして遠隔授業は本当に指導効果が限定的で、対面授業の補完あるいは一時的な代替措置としてしか活用できないのであろうか。本稿では、大学で中国語の遠隔授業を実施する過程で実感したその有効性を、第二言語習得 (Second Language Acquisition : 以下 SLA) の理論に基づいて検証し、外国語教育における遠隔授業の可能性を検討する。

2 賛否両論の遠隔授業

対面授業の代替措置として行われている大学の遠隔授業は、主に 3 種類ある。講義資料・課題提示による授業と、オンデマンド型授業と、双方向オンライン型授業 (以下リアルタイム授業) である。実際の授業はその組み合わせで実施される場合が多い。

遠隔授業について、京都大学長山極寿一は日本経済新聞のインタビューで、大学にとってトータルではプラスかマイナスかという質問に対し、「情報交換はオンラインでやっても、最後は対面が外せない」と指摘した上、「全体としてはマイナスだ」と結論づけた。理由としては、「集団で意見を交わし、自分の考えを正していくという大学本来の議論のあり方、セミナー的な討論の場は持ちにくい」としている（日本経済新聞 2020 年 9 月 28 日朝刊）。

また、遠隔授業についての実践研究として、小池（2002）は遠隔授業の利点と問題点について、それぞれ以下のようにまとめている。

「遠隔授業の方に利点が多いポイントは、(1) 機材が予め組みこまれており使用しやすいこと、(2) キャンパス間（時には学校間）の受講生の交流が生じること、(3) キャンパス移動を伴わずに受講生が受講できること、(4) 非日常的授業が展開できることの 4 点である」。

また、「対面授業に比べて遠隔授業で問題となりやすく、配慮が必要な主要側面については、(1) 受講生との交流、(2) クラス全体の把握、(3) 指名対話や質問のしにくさ、(4) システム操作、(5) 教材提示の方法の 5 点」があり、その対策として、(1) 話し手の「話す技術」の向上、(2) 毎回課題を与え、提出させ、授業中様々な課題を出すこと、(3) 個人とのコミュニケーションを心がけ、質問を適時に回答すること、(4) オペレーターの配置、(5) 授業の要点は予めシート化して教材提示装置で示すこと、と指摘している。

語学に関する遠隔授業については、藤本（2019）は日本語初級レベルのグループ遠隔授業での教室活動に関する研究で、システムの問題からくる負担や、遠隔授業における教師の教室活動に対する不満を指摘し、教師の IT に関する知識の必要性を強調している。

要するに、一般的に遠隔授業が問題視されているのは、主にコミュニケーションや議論の取りにくさ、および IT 技術面の準備不足といったところであるが、講義資料や課題提示の授業とリアルタイム授業の併用、また教師の IT 知識の補強により、解決可能な課題とみてもよからう。

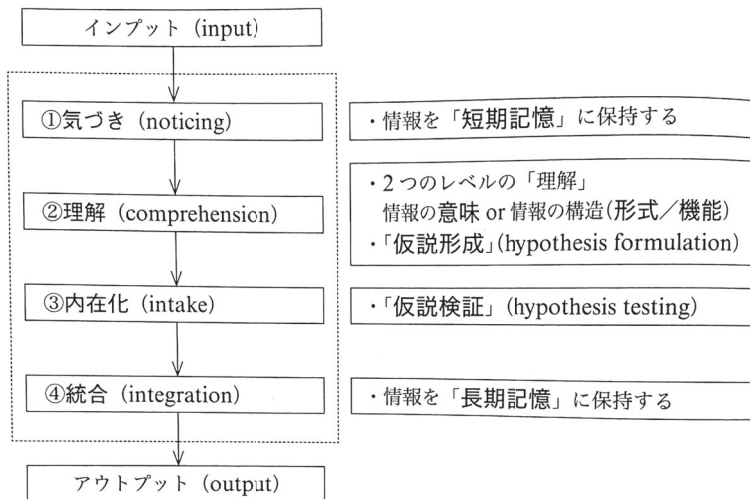
他の科目はともかくとして、コミュニケーション能力重視の外国語教育に関しては、授業は交流の場として、より確実に機能しなければならない。以下では SLA 理論に基づき、外国語教育における授業の果たすべき役割を明確化し、

対面授業と比較しながら、遠隔授業の可能性を探ってみる。

3 SLA 理論

SLA 理論について白井（2008,2019）は、第二言語習得のメカニズムを検討し、効果的な学習方法とは何かを論じる研究分野であると定義し、外国語教育を向上させるためには、個々の教師がそれを応用し、「研究者的視点」をもって「科学的に」学習者に対峙していく必要があると指摘している。

その SLA 研究を基に、廣森（2015）は第二言語習得の認知プロセスを下図の通りにまとめている。



すなわち、目や耳から入ってきた単語や文法などの情報にまず「気づき」、短期記憶に保持する。つぎに、保持された情報を意味だけの浅いレベルと構造までの深いレベルの2つのレベルで「理解」する。さらに、理解した情報を自分の中間言語へ取り込み「内在化」する。最後に、その情報を長期記憶に保持し、処理の自動化を図り「統合」とするという。第二言語としての英語の学習について、「効果的な英語学習とは、この認知プロセスを促進するインプットやアウトプット

トの機会をどのように確保するかにかかってくる」と指摘している。

インプットについては、「インプットは現状の言語知識（中間言語）と目標言語とのギャップを認識する機会を与えるとともに、そのギャップを埋める役割も果たし」、さらに、「インプットを大量かつ継続的に取り込むことにより、その言語の『予測文法』が身についていく（Oller, 1976）」と、インプットの役割をまとめた。その上、インプットの「質」を高める効果的方法として、認知プロセスに沿って、①学習したい特定の項目に注意を向け「気づき」を意図的に促すこと、②形式・意味・機能が同時に処理されるように「理解」を深め、ロールプレイのような「意味交渉」により「理解」と「内在化」を促進すること、③リピーティングやシャドーイングといった反復練習を通して「統合」を促進すること、の3点を挙げている。

アウトプットについては、その役割を①「自らの第二言語能力の穴に気づくこと」、②「自らの中間言語に関する仮説を検証する機会が生まれること」、③インプットが「意味処理」を促進するのに対して、「統合処理」を促進すること、④言語知識の自動化を促進すること、といった4点を挙げ、アウトプットの「質」を高めるには、①図形描写や脳内リハーサルのような活動で「気づき」を喚起し、②ディクトグロス（読み聞きした原文を復元し原文と比較・分析する活動）や問題解決タスクといった手段で「内在化」を促し、③タスク・リピーション（同じアウトプット活動を繰り返し言語形式と意味の結びつきを強化）やトピックエクササイズ（準備時間制限付きトピック練習）といった活動により「統合」を促進するよう提案している。

また、第二言語の習熟には大量のインプットとアウトプットの必要性についても言及し、その際に音声と文字のバランスに留意すべきだと指摘している。

さらに、認知プロセスやそのプロセスを活性化するインプット、アウトプットといった第二言語習得の普遍的な側面のほか、多様な学習者に起因する学習者要因についても、動機づけ、学習方略、学習内容といった複数の観点から捉えている。学習者の動機づけを高める方略として、自律性、有能性、関係性といった3つの欲求²⁾を満たす活動を取り入れる必要があり、学習者が学習方略の選択や効果検証を自分自身で行い、自らの学習をメタ認知し、動機づけ、学習方略、学習内容を自らコントロールする自律学習のリサイクルが重要だと指摘してい

る。

上述の SLA 理論を踏まえ、学習者の自律学習を促すという観点から、学習者自身で実行可能な初歩的なインプット・アウトプット活動は、授業時間外に自力で完成できるよう支援策を講じ、授業時間内には、「理解」・「内在化」を促進するロールプレイや問題解決タスク、または「統合」を促すタスク・リピーションのような、比較的高度な意味交渉を必要とするペア・グループ活動に重点を置き、自力学習の成果点検と習得した言語知識の応用力アップに力を注ぐべきであろう。また、学習者自身にも、授業はすべての学習プロセスを包括するものではなく、その一環に過ぎないことを意識してもらい、自律学習を一種の学力として定着させる手助けをする必要があると言える。

以下ではこの観点から、対面授業と遠隔授業の効果や制限について、比較・検証を行う。

4 従来の対面授業

対面授業については、主に同志社大学の 2019 年度、全学共通科目「中国語インテンシブⅢ・Ⅳ」の授業を中心に、そのうちネイティブ教員が担当する授業を対象に考察する。「中国語インテンシブⅢ・Ⅳ」は、一クラス 20 名弱、中国語を 1 年既修した人や同等レベルの学生を対象とし、『博雅漢語・初級起步篇Ⅱ（第二版）』を使用する。週 3 回の授業で、日本人教員が週 1 回文法を担当し、ネイティブ教員が週 2 回、本文と練習問題を担当する。

基本スタンスは学生の自立的な自己教育を支援すること。進め方として、教科書の理解は家庭で済ませ、授業では学力の定着や応用に徹するよう、初回の授業で学生向けにガイダンスを行い、シラバスには授業時間外の学習時間を予習・復習で 1 時間と設定した。自習でインプットする際の学習法として、シャドーイングという練習法を紹介した。単語と本文は形式と意味だけでなく、シャドーイングで音も同時に再現し、文法もなるべく例文を一つ完璧に記憶し、シャドーイング練習でインプットするように勧めた。

授業は、1 回目では、新出単語と本文の予習効果を確認するため、朗読で発音のチェックを行い、また翻訳で意味の理解を確認した上で、基本語彙の使い

方や和訳の難点などについて補足説明をした。2回目では、まず逐次通訳の練習で単語と本文の習熟度を確認し、つぎに自宅で解いた練習問題の答え合わせをし、ペアで準備した会話を発表させた。

評価基準については、出席率と予習・復習の実行状況が20%、中間テストが20%、期末テストが60%とした。中間テストは、基本語彙や学習ポイントの入った例文のディクテーションおよび翻訳練習を取り入れた。期末テストは、中間テストと同様のディクテーションと翻訳のほか、春学期には作文、秋学期には会話の発表を付け加えた。

この対面授業の実施状況を SLA 研究に基づく外国語習得理論に照らし合わせてみると、2回の授業で、「高度な意味交渉を必要とする活動」に該当するのは、2回目の授業の最後に実施する会話の発表のみで、発表人数も時間の制約で全員ではなく、概ね1回の授業につき2、3組がほとんどであった。授業時間の多くは、和訳のすりあわせや発音チェック、または練習問題の答え合わせといった予習・復習の実施状況に対する初歩的なチェック作業に費やした。

また、自立学習の達成度を一つの評価基準として、全体評価に予習・復習の実行状況を組み入れたが、学生1人につき、和訳のすりあわせや練習問題の答え合わせなどで当てられた回数はせいぜい1、2回で、その場で答えを用意しても間に合うような場面があった。自立学習の達成度をチェックする機能が完全に果たしたとは言えず、学生の自主性を促す効果が薄かった。

評価方法としても、人数や時間の制約を受け、筆記試験をメインの評価手段となり、総合的なコミュニケーション能力を測るのが難しかった。

5 遠隔授業

遠隔授業については、主に同志社大学の2020年度春学期、中国語初修者向け全学共通科目「中国語入門Ⅰ」と「中国語インテンシブⅠ」の授業を中心に、そのうちネイティブ教員が担当する授業を考察の対象とする。

「中国語入門Ⅰ」は一クラス46名、週2回の授業で、教科書として『入門中国語—西遊記へのオマージュ』を使用し、ネイティブ教員が「本文・置き換え練習・リスニング練習」、日本人教員が「文法・ドリル」をそれぞれ週1回で

分担する。「中国語インテンシブⅠ」は一クラス 29 名、週 3 回の授業で、『博雅漢語・初級起步篇Ⅰ（第二版）』を使用し、日本人教員が週 2 回、本文・文法を担当し、ネイティブ教員が週 1 回、発音訓練や置き換え・会話練習などを担当する。どちらの授業も 3 段階の学びで構成する。まず学生はあらかじめ用意された動画資料を使い教材を学習する。その上で指定された課題を完成し、次の授業日前日までに e-learning システムで提出する。授業日にはオンラインのリアルタイム授業で通訳や会話などの応用練習を行う。リアルタイム授業は 2 つのグループに分けて 45 分ずつ実施する。評価は、通常提出される課題に加え、中間と総合復習課題の出来具合を見て点数をつける。授業や学習内容についての質問はオンラインで随時受けつけて返答する。

中国語入門Ⅰの授業は、1 回目では、本文や新出単語についての初歩的なインプットを自習で完成してもらうために、まずネイティブ教員による本文朗読と日本人教員による本文和訳の動画を視聴し、その上に本文朗読の音声ファイルを課題として授業日までに提出してもらった。授業日に実施するリアルタイム授業では、まず提出された課題に基づき、発音の難点や共通の問題点についてフィードバックし、つぎに、ディクテーションと通訳を行い本文と新出単語の習熟度をチェックし、簡単な補足説明を加えた。2 回目では、まず置き換え練習やリスニング練習の回答を課題として授業日までに提出してもらい、授業日にはリアルタイム式で会話の練習を行った。会話の練習は、一度提出課題として書いた置き換え練習をベースに、単語と構文を思い出ししながら、なるべく教科書を見ないで自分の言葉で質問したり答えたりするよう学生に求めた。リスニング練習は、共通の問題点について簡単な全体フィードバックを行ったが、基本的には提出締め切り日以降に掲示される模範解答を各自で答え合わせをしてもらうことにした。中間および総合復習課題は、指定のドリル練習があったため、それに従った。

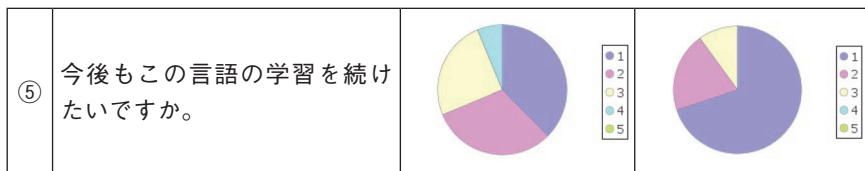
中国語インテンシブⅠの授業は、ピンイン書き取り練習や置き換え練習、会話を完成する練習を書いて課題として授業日までに提出してもらった。リアルタイム授業では、ディクテーションや短文通訳で本文の習熟度を確認したほか、ピンインの朗読練習を行い、書き取り練習の共通する問題点を解説したあと、提出課題として書いた置き換え練習や会話練習をベースに、会話の実演練習を

行った。中間復習課題は、ピンイン書き取り練習で誤答の多い問題をピックアップして回答を提出してもらったが、総合復習課題は書く練習問題がなく、回答をすべて音声ファイルで提出してもらった。その内容は、1分間自己紹介のほか、聞いた短文について質問に答え、また別途質問もするという口頭試験のようなものであった。

学期末の授業評価アンケートで遠隔授業の評価を見てみよう。対面授業のときには回答者が1人しかいなかったのに対し、遠隔授業のときにはより多くの学生から回答を得ることができた。入門クラスは45人のうち16人、インテンシブIクラスは29人のうち10人が回答し、2クラスとも約35%の回答率であった。

【授業評価アンケート集計結果 1】

1 強くそう思う。 2 そう思う。 3 どちらともいえない。 4 そう思わない。 5 全くそう思わない。 6 回答できない			
	質問	入門 I	インテンシブ I
①	あなたはこの授業に満足していますか？		
②	あなたはこの授業の到達目標を達成できると思いますか？		
③	この授業で教員との意思疎通はできましたか？		
④	この授業で自主的な学習への意欲を促されましたか？		



その内容を具体的に見ると、「授業に満足するか」という質問に対し、「強くそう思う」と「そう思う」をあわせて、入門Ⅰクラスはそれぞれともに7人で87.6%、インテンシブⅠクラスはそれぞれ7人と3人で100%、どちらも満足度が高かった。また、「授業の到達目標を達成できるか」という質問に対し、入門Ⅰクラスはそれぞれ3人と8人で68.8%、インテンシブⅠクラスはそれぞれ3人と6人で90%、回答者のほとんどが目標達成を前向きにとらえていることがわかった。さらに、「教員との意思疎通はできたか」という質問に対し、入門Ⅰクラスはそれぞれ7人と6人で81.3%、インテンシブⅠクラスはそれぞれ4人と5人で100%（1人未回答）、遠隔で懸念されている意思疎通の問題はそれほど起きていなかった。「この授業で自主的な学習への意欲を促されたか」という質問に対し、入門Ⅰクラスはそれぞれ2人と11人で80.3%、インテンシブⅠクラスはそれぞれ8人と2人で100%、学習の自主性を促進する効果が見られた。最後に、「今後もこの言語の学習を続けたいか」という質問に対し、入門Ⅰクラスはそれぞれ6人と5人で68.8%、インテンシブⅠクラスはそれぞれ7人と2人で90%、初年度の授業が学びを持続させるよい動機づけとなったといえよう。

さらに、授業の良い点や改善点についての記述式質問では、入門Ⅰクラスでは「予習復習がきちんとできる仕組みになっている」、「課題もありリアルタイム授業もありバランスの良い授業だった」、「発音を一人一人聞いていただいたので、よかった」、インテンシブⅠクラスでは「教科書を読むだけではなく、自分で考えて話す力も養われると感じている」、「オンラインでの授業ではあるが、クラスメートと顔を出して授業できるのでとても楽しい」、「自分たちで文章を考え、他の人と会話をすることが楽しかった」、「充実した講義で、特に改善点はないように感じた」といったプラス評価がたくさん挙げられている一方、「先生のネット環境が悪く、聞こえにくいことがある」という指摘もあった。

前述したように、SLA 理論に基づき、中国語学習において学校授業の果たす

べき機能として、自力インプットの支援、有効なアウトプットの実現、自律学習習慣の育成といった点が挙げられるが、この授業評価アンケートから、そういった役割がおおむね果たされていたといえよう。

以下ではその3つの役割を中心に、上記の遠隔授業はどのような取り組みがその効果を上げたのかについて、対面授業と比較しながら具体的に分析してみる。

6 遠隔授業の有効性

先述したように、上記の遠隔授業は、主に教科書と補助材料の学習、課題の完成、およびリアルタイム授業での練習という流れで行われる。すなわち、①読む／見る→②書く→③話すという明確な3段階に分けて、徐々に学習を深めていく仕組みになっている。さらに、①と②の読み書きのインプット作業は自習で、③のアウトプット作業は授業で、という構成になっているため、授業の位置づけは明確である。

6.1 自力インプットの支援

上記の3段階が実現できたのは、ICTを活用して自立学習を助ける補助的な学習材料があったからであろう。遠隔授業では、本文学習については、対面授業で行われた和訳のすりあわせの代わりに、事前に和訳の動画を配布し、視聴してもらった。文法担当の日本人教員も、文法解説の動画を学生に事前に学習させた。学生はそれを助けにし、SLA理論で紹介された習得プロセスのステップ①の「気づき」とステップ②の「理解」、つまり情報の短期記憶ないし意味・内容／形式・機能への「理解」を完成し、さらに反復練習などを通して自力でステップ③の「統合」まで一定程度進んだ上、授業にのぞむことができたと考えられる。リアルタイム授業では、その自立学習の点検だけに時間を割り当てるため、限られた授業時間の中でも、一歩進んだ解説や練習で「理解」を深め、「内在化」を促進し、さらに「統合」へと導かせることができたわけである。

それに対し対面の場合、授業はおおむね本文和訳のような情報の意味・内容の処理から入るため、学生が予習では「理解」不十分なまま情報を「内在化」

にし、「統合」まで進んでしまう恐れがある。対面授業も遠隔授業のプロセスを参考に、事前に資料を配付するなどの工夫を加え、自力インプットを手助けして完成度を高めるべきであろう。

また、対面授業では、学生1人が発言できる回数も時間も限られるため、教員が十分な発音指導はできかねるが、遠隔授業では、学生が自力インプットの段階で録音した本文朗読の音声ファイルに対し、教員がコメントを返信するので、より丁寧な指導が実行できる。

近年、web 辞書や、「全球中文学習平台」、「百度漢語」といった中国語学習アプリも充実しているため、対面か遠隔か関係なく、教員が日頃からそういった ICT ツールについて情報を収集し、自力インプットに活用するよう学生に紹介してもよからう。

6.2 有効なアウトプットの実現

SLA 理論によれば、言語の産出は、まず伝えたいメッセージを生成する「概念化」、つぎにそのメッセージを言葉に変える「形式化」、最後に言語化された情報を音声にして産出する「調音化」の3つのプロセスから成り立っている。この一連の流れは、母語ならばほぼ無意識的にスムーズに行われるが、第二言語として習得する場合、繰り返しのアウトプットで強化し、その自動化、すなわち「統合」を促進する必要がある（廣森、2015）。「形式化」から「調音化」のプロセス強化、言い換えれば発音の上達は、朗読や復唱、シャドーイングなどの練習法で実現可能であるが、「概念化」から「形式化」のプロセスは、第二言語の学習者にとって特に難しいであろう。ある程度の語彙力も文法知識もあるのに、なかなか話せないもどかしさ。いわゆる会話力の問題は、中国語の学習者だけでなく、英語をはじめ、外国語を習得しようとしている多くの日本人学習者を悩ませている。従って、有効で質の高いアウトプット活動は、その「概念化」から「形式化」のプロセスを強化し、言語知識の自動化を促進するものでなければならない。

白井（2008）は、初級から、限られた文法、単語を使って、限られた内容について、意味と形式の両方に注意を払って、自然なコミュニケーションを取る訓練が必要だと指摘している。初級教材によくある置き換え練習や会話を完成

するなどのドリルを解くことで、「理解」を深め、新しい言語知識を自分の中間言語に取り込んで「内在化」を促すのに効果があるが、答えを読み上げて正解を合わせたり、会話の原稿を読み上げたりするだけでは、言語処理を自動化にする「統合」の強化には結びつかない。言いたい概念を言語化する「形式化」の作業が問題を解く段階ですでに完了し、授業ではその形式を「調音化」するだけでよいからである。授業で「形式化」のプロセスを強化するためには、同じ概念でもいったん教科書の文字から離れ、その助けなしに、一度書いて「形式化」した言語を脳内で再度「形式化」を試みる作業は有効であろう。これで「形式化」のプロセスは2回繰り返し、難易度も徐々に上げられ、最終的には自動的にこなせれば、「話せる」ことにつながる。このようなタスク・リピティション（活動の繰り返し）は言語知識の自動化に寄与するとされている（廣森、2015）。遠隔授業では、「教科書を読むだけではなく、自分で考えて話す力も養われると感じている」、「自分たちで文章を考え、他の人と会話をするのが楽しかった」と授業評価アンケートに書いてあるように、学生はこのような取り組みが「話す力」を身につかせてくれると実感している。

さらに、会話の練習では、質問者が教科書や原稿通りの質問文で問いを立てるのではなく、その内容の一部を任意に変えて質問をする。そうすると、相手が注意を払って聴かなければならず、リスニングの練習にもなる。自分の聴き取りに確信がなければ、聞き返して確認もする。自分が言ったことを相手が正しく理解しているかどうか確かめる。このような意味交渉の活動は、学習者の中間言語を検証・修正し、言語知識の「理解」と「内在化」を促す重要な役割を果たすとされている（廣森、2015）。事前に用意した会話の原稿を読み上げたり、暗唱して発表したりするような練習は、概念がすでに会話の相手と共有されていたため、正しく「形式化」・「調音化」されなくても意味が相手に伝わり、交渉する必要はない。そのような練習からは、相手からの不意のボールもキャッチしたり、自分の間違いに気づいて修正して再発信したりするような、真の情報交換を成し遂げる力を獲得しにくいであろう。

教科書や原稿を読み上げるのではなく、なるべく視線を上げて自分の言葉で言うようにと、対面授業でも学生に求めたが、ほとんどの場合、回答する学生は自信なさげで、その要求には応じてくれなかった。遠隔授業と比べ、

発言時の沈黙も長く、対面ながら学生のパフォーマンスが劣っていた。予習で終えたはずの「読み」・「書き」といったインプット作業の完成度が低かったからだと考えられる。遠隔授業のように、前の2段階の作業が確実に実行され、「理解」と「内在化」がある程度進んではじめて、置き換え練習の応用や原稿なしの会話といった、「話す」のがメインの高度なアウトプットが実現可能になる。

さらに、遠隔授業の場合、学習評価も時間と人数の制限を受けることなく、学生全員に口頭試験だけでの期末テストを実施し、学びの成果を有効に点検することができた。

6.3 自律学習習慣の育成

自律学習について、その重要性が近年広く認識されており、それを促すための実践研究も数多く紹介されている。その概念は、統合的に捉える Benson (2011) の定義がよく使われている。すなわち、自らの学習をコントロールする能力 (the capacity to take control over one's own learning) であり、そのコントロールする対象として、学習の心理 (psychology of learning)、行動 (behavior)、状況 (situation) を挙げている。そのような学習者を育成するための指導法として、学習の目的や目標、計画や方法、到達度や課題、ならびに学習意欲などをつねに意識するように仕向け、学習目標や記録、または自己評価シートなどを書かせるような取り組みとその実践結果が報告されている (廣森 2013、宮谷など 2013、ペニントン 2011、佐藤など 2013)。

上記の遠隔授業はその授業評価アンケートから見て、遠隔ながら自律学習への促進効果が見受けられた。「この授業で自主的な学習への意欲を促されたか」という質問に対し、「強くそう思う」と「そう思う」を選択した学生の割合は、入門クラスは 16 人のうち 13 人で 80.3%、インテンシブ I クラスは 10 人全員の 100% で、どちらも高かった。記述式問題では、「予習復習がきちんとできる仕組みになっている」と書いた学生もいて、遠隔ながら、学生の自立学習への意識が高まったことがわかる。下記の集計結果で予習復習時間を見てみると、両クラスともに半数以上がシラバスで提示した「1 時間」を上回り、「0 時間」、つまり予習復習を行わなかったと答えた学生がいなかった。

【授業評価アンケート集計結果 2】

① 2 時間以上。 ② 1 時間 30 分程度。 ③ 1 時間程度。 ④ 30 分程度。 ⑤ 0 時間。		
質問	入門 I	インテンシブ I
あなたは毎回平均どれぐらいこの授業の予習復習を行っていますか？		

「課題もありリアルタイム授業もありバランスの良い授業だった」と、その理由も学生自身がアンケートで示してくれた。e-learning システムを活用して授業回ごとに課題の提出とフィードバックが行われ、その課題の出来具合がすべて評価にも反映されているからこそ、予習・復習が確実に実行され、本来あるべき自主的な学習姿勢が保持できたわけである。

遠隔授業は課題提出を徹底し、評価にも反映させるため、自主を促す効果が高いが、それだけではない。対面授業も課題や宿題を課す場合が多いが、学生が課された課題を何も考えずにただ受動的にこなしていくだけでは、「自主的な学習」とは言えない。上記の遠隔授業は、学生が ICT プラットフォームを使って、学習課題の簡単な答え合わせを事前に予習で済ませている。さらにリアルタイム授業で、その課題を使って一歩進んだ会話の練習を行う。つまり、ある学習課題について、まず練習問題を書いて正答を確認し（理解・内在化）、つぎに話す（統合・アウトプット）練習に進み、形式化の強化を図る。同じ課題について読む／見る→書く→話すという一連の作業で途切れなく学習を深めていくことは、次の 3 つの効果をもたらしたと考えられる。

- ① 認知プロセスのどの段階の練習をしているかを実感し、前の 3 ステップ（気づき、理解、内在化）の自習活動が確実に 4 番目のステップ（統合）につながり、自分の学習がまた前進したとの手応えから、課題を能動的に取り組むようになる。そのような達成感は、動機付けの要因になり、自律学習を持続させる原動力になる。
- ② 学生は「内在化」や「統合」といった認知プロセスに関する専門用語を知らなくても、「自分は今、新しい言語知識を正しく理解しようとしている」（理

解・内在化)、次は授業でその知識を正しく素早く運用する練習を行う」(統合)というふうに、自分が取り組んでいることが全学習プロセスのどの段階に位置するかを知り、言い換えれば、学習の認知プロセスそのものを自覚し、認知活動を意識的に行うことができる。そのような自己認識は、学習動機・学習方略・学習内容をコントロールする上で欠かせないものであり、学習目的・目標の確立や学習課題・方法の選出といったメタ認知能力の根底にあると言える。

- ③ 各認知プロセスを強化する活動の最後のステップだけ授業で行われ、自立学習の度合いが高く、学生が「自主的な学習」と実感しやすくなる。

対面授業も遠隔授業を参考に、ICTを活用して自主度を高め、予習復習の課題と授業活動をより密接させ、遠隔授業で養った正しい学習姿勢を対面授業でも保持できるための工夫が求められる。遠隔での経験を対面に生かし、自律学習にふさわしい教材や授業のあり方について見直してもよからう。

7 おわりに

本稿では、第二言語習得の観点から、中国語授業での実践を紹介しつつ、外国語教育における遠隔授業の有効性について検討した。外国語を効果的に習得するためには、質の高いインプットとアウトプット活動、ならびに学習者による自律学習のリサイクルが重要である。そのため、外国語の授業は、学生の自力インプットを支援し、高度なアウトプットを実現させ、さらに自律学習習慣の育成を促すものでなければならない。遠隔授業は従来の対面授業に比べ、課題提出やリアルタイム授業などの併用により、自立学習の完成度を高め、より効果の高い学びを実現させたとと言える。

遠隔授業は、教員が専門知識や教授法だけでなく、デジタルツールに関する知識も求められ、教員の負担増になるが、有効に活用すれば、対面以上の効果が得られる可能性は十分にある。オンライン授業を対面授業の応急措置としてではなく、既存授業を見直す機会として捉え、新しい形態の授業として取り組んでいけば、より多くの可能性が見えてくるだろう。

註

- 1) 文部科学省が令和2年8月25日～9月11日、全国の国公立大学（短期大学を含む）及び高等専門学校を対象に実施した、当年度後期等の授業の実施形態等についての調査によると、全1060校のうち、全面的に遠隔授業を実施するのはわずか1校のみ。8割の学校が対面と遠隔の併用を予定し、そのうち約6割がおおむね半分以上の比率で対面授業を実施する予定とされている（2文科高第543号 https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf 2021年1月31日アクセス）。
- 2) 自律性の欲求：人は自らの行動に対して「責任」を持ちたい、自ら「選択」したいという欲求。
有能性の欲求：人はやればできるといった「期待感」・「達成感」を味わいたいといった欲求。
関係性の欲求：周りの他者と「協力的」・「協調的」な関係を持ちたいといった欲求。

引用・参考文献

- 小池浩子（2002）「遠隔授業の抱える課題と効果的授業方法—教員のコミュニケーション能力の役割—」 信州大学教育学部紀要（105）, pp. 85-96
- 藤本かおる（2019）「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究—担当教師へのインタビューを中心に—」 JeLA 学会誌（19）, pp.27-41
- 白井恭弘（2008）『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か—』 岩波書店
- 白井恭弘（2019）「外国語学習の科学—第二言語習得論の中国語教育への示唆—」 中国語教育（17）, pp.1-2
- 廣森友人（2015）『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法—』 大修館書店
- 李曉琪主編（2013）『博雅漢語・初級起步篇Ⅰ（第二版）』 北京大学出版社
- 李曉琪主編（2013）『博雅漢語・初級起步篇Ⅱ（第二版）』 北京大学出版社
- 副島一郎・張軼欧（2020）『入門中国語—西遊記へのオマージュ— 改訂版』 朝日出版社
- Benson, P. (2011) Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.) Harlow: Longman.
- 廣森友人（2013）「自律学習の処方箋—自律した学習者を育てる視点—」 中部地区英語教育学会紀要（42）, pp. 289-296
- 宮谷・ワッツ・人見（2013）「自律学習能力養成を目指した外国語指導の試み—専攻外国語教育における学習ストラテジーとポートフォリオの導入—」 ことばの世界：愛知県立大学高等言語教育研究所年報（5）, pp.73-98
- ペニントン（2011）「自律した学習者育成に向けた学習ストラテジー指導プログラムの効果—アクションリサーチの結果報告—」 西南学院大学言語教育センター紀要（1）, pp.12-27

佐藤・権・Bessette・有馬（2013）「自律学習におけるメタ認知ストラテジーの指導に向けて―「学習記録」と「授業アンケート」の実践―」 追手門学院大学教育研究所紀要（31），pp.40-48

